

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS QUE TOCAM O POLÍTICO
E O FORMAM O HUMANO**

***INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS QUE ROZAN LO POLÍTICO Y
CINCELAN LO HUMANO***

***INCLUSION IN EDUCATION: PROSPECTS THAT DEPICT POLITICS AND
DECIEVE WHAT IS HUMAN***

Marta SIPES¹

RESUMO: Este trabalho descreve as interrelações entre as políticas macro e microeducativas que moldam e contentam a articulação entre escolas de educação especial e escolas de educação regular ou comum. Passa por um itinerário que analisa as políticas públicas, as teorias implícitas e as ações do cotidiano das salas de aula, permeando como essa dialética interjoga uma forma específica do ser humano é demarcada: a pupila especial.

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas. Teorias implícitas. Educação inclusiva.

RESUMÉN: *El presente ensayo describe las interrelaciones entre las macro y las micro políticas educativas que dan forma y contenido a la articulación entre escuelas de educación especial y las escuelas de educación regular o común . Recorre un itinerario que analiza las políticas públicas, las teorías implícitas y las acciones de la cotidianeidad de las aulas, permeando cómo en ese interjuego dialéctico se delimita una forma específica de lo humano: El alumno especial.*

PALABRAS CLAVES: *Políticas públicas .Teorías implícitas. Educación inclusiva.*

ABSTRACT: *The present essay describes the interrelationships between macro and micro educational policies that give form and content. It covers an itinerary that analyzes public policies, the implicit theories and the daily actions of the classrooms. It establishes how in that dialectical interplay a specific form of the human is delimited: The special student.*

KEYWORDS: *Public policies. Implicit theories. Inclusion in education.*

¹ Universidade de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires - Argentina. Professora de ensino pré-escolar. Docente de Ensino Superior. Professora e Bacharel em Ciências da Educação (UNLZ). Mestre em Psicologia Educacional, Docente e pesquisadora Universitária (UBA). Diretora do Mestrado em Dificuldades de Aprendizagem da Universidad Del Salvador, Buenos Aires, Argentina. ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-7279-4987>>. E-mail: martasipes@gmail.com

Introdução

Neste presente trabalho nos dedicamos a realizar um percurso de um caminho desde so aspectos macropolíticos em direção aos espaços onde se desenvolvem as ações pedagógicas cotidianas no caso específico da educação inclusiva. Ao olhar para a educação especial, é possível observar que esta modalidade educativa, a que mais tem realizado mudanças nas últimas décadas, se estrutura em uma faixa delimitada, uma vez que se constitui como parte de um sistema educativo, o molda, delimita, produz construção de subjetividade dos sujeitos que nelas habitam.

Ao falar de educação especial, estamos falando da educação em geral. Durante anos se estabeleceram certas categorias a respeito das modalidades de cada sistema educativo. Usualmente, embora exista uma inegável especificidade, se separaram os temas educativos, - e ainda os sujeitos que nelas habitam – segundo as modalidades mencionadas anteriormente². A partir da perspectiva em que este artigo é trabalhado, temos que é a esta a consideração que, em certas ocasiões, obstaculiza os processos de inclusão e integração escolar. Quando os docentes de qualquer nível do sistema educativo, afirmam que “não se sentem ou não estão preparados” para trabalhar com alunos com restrições, o fazem por considerar que os alunos com estas características são tradicionais alunos de outra modalidade do sistema educativo. Por isso, e sem que se transforme em um imperativo, mas em uma convicção ideológica: todo aluno é um aluno do sistema educativo e como tal merece - e tem o direito – de ser educado.

Transversalidades e interfaces

São muitas as perspectivas a partir das quais se pode abordar o tema da educação especial. Ao situarmos em estudos comparados e pesquisas regionais ou internacionais, o primeiro que se observa se refere às diferenças de estrutura entre os sistemas educativos de cada um dos países. Neste sentido, cada país tem muito a aprender sobre o outro, no entanto, seria ingênuo não reconhecer que além da estrutura formal de cada sistema educativo, o

² O sistema educacional argentino, a partir da lei 26.206 de Educação Nacional, define no Artigo n. 17 a estrutura do Sistema Educativo Nacional que compreende quatro (a) níveis: Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior – e oito (8) modalidades definidas como “[...] aquelas opções organizacionais e/ou curriculares da educação comum, dentro de um ou mais níveis educativos, que buscam responder a requerimentos específicos de formação e atender particularidades de caráter permanente ou temporal, pessoais e/ou contextuais, com o propósito de garantir a igualdade no direito à educação e cumprir com as exigências legais, técnicas e pedagógicas dos diferentes níveis educativos”. São modalidades do sistema educativo argentino: Educação Técnico Profissional, Educação Artística, Educação Especial, Educação Permanente de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Intercultural Bilíngue, Educação em Contextos de Privação de Liberdade e Educação Domiciliar e Hospitalário.

central se centra em considerar quais são as políticas educativas de cada nação e qual é o pressuposto destinado a levar adiante estas políticas.

O panorama macro político, constitui uma das múltiplas perspectivas de análise, que para estabelecer algum tipo de provisória conclusão acerca da educação especial, e por consequência a inclusão na educação, resulta inevitável complementar com análises e pesquisas de outras dimensões e perspectivas.

Ao pensar a inclusão na educação (em qualquer dos níveis educativos) estamos convidados a analisar, paralelamente, a educação especial. Se quiséssemos construir um esboço das dimensões ou perspectivas de análise pensadas em sua inter-relação, poderíamos realizar um caminho desde os aspectos macro: Políticas, pressupostos, desenho do sistema educativo, jurisdições, sistema de formação docente, quantidade e qualidade dos edifícios escolares, quantidades de sujeitos considerados alunos para a educação especial. Realizando um percurso até os aspectos considerados de micropolítica: paradigmas e teorias preponderantes ou dominantes, ideologias e representações acerca dos sujeitos da educação especial, expectativas de alcance propostas pelo sistema educativo e um olhar atento sobre a capilaridade das ações, situadas nos espaços onde as práticas têm lugar.

As políticas educativas marcam um direcionamento das ações e em certos momentos ou conjunturas históricas parecem ir além dos agentes educativos. O conceito de inclusão escolar, como generalizador de cumprimento de direitos, pode ser pensado como um propósito, um ponto de chegada que carrega consigo novas políticas para incluir os alunos da educação especial, primeiro nos sistemas educativos formais e logo nas escolas de educação comum ou regular.

Concordamos que as políticas tendentes à inclusão escolar têm mudado de orientação na última década. Na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia. UNESCO, 1990), se levantou a necessidade de escolarização de crianças e jovens com necessidades especiais, mais tarde (FLORIAN, 2007, 2011; MILES; SINGAL, 2009; OPERTTI; BRADY, 2011) e as agências internacionais (UNESCO, 2005, 2008; UNICEF, 2012) levantaram a importância de garantir uma educação inclusiva.³⁴

³ No artigo de Sipes (2014) “Os microprocessos de estigmatização e exclusão”, se realiza uma historização dos procesos de integração escolar e deixa clara como algumas representações sociais produzem processos de exclusão dentro de políticas de inclusão.

⁴ Coincidimos con que las políticas tendientes a la inclusión escolar han cambiado de orientación en la última década. En la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia. UNESCO 1990) se planteó la necesidad de escolarización de niños y jóvenes con discapacidad, más tarde (FLORIAN, 2007, 2011; MILES; SINGAL, 2009; OPERTTI; BRADY, 2011) y las agencias internacionales (UNESCO, 2005, 2008; UNICEF, 2012) han planteado la importancia de garantizar una educación inclusiva.

O conceito de educação inclusiva não se limita às crianças com necessidades especiais ou restrições, a inclusão educacional tem relação com o alcance, cada vez mais massivos, da escolarização de crianças e adolescentes, após o ideal da universalização do direito à educação. Nesta categoria denominada geralmente educação inclusiva, é onde se fazem visíveis os alcances e limites das normativas emanadas das autoridades da política educacional do país. A inclusão remete a que todos os habitantes de um país possam atravessar a educação formal, escolarizar-se, por extensão, se inscreve na categoria ‘inclusão’, a categoria de ‘inclusão escolar’.

Com vista a que, a partir de agora se prouza o movimento desde as escolas de educação especial até a integração em escolas de educação comum e daí, a educação plena, nos resultam necessários estudos empíricos, investigações, análises e debates de cada um dos atores envolvidos. É que ainda nos movimentamos em terrenos impregnados de opacidades, e embora ainda não se possam fazer obrigatórios, o que podemos é descrever as dificuldades de implementação na atualidade. Por tanto conduzimos atualmente a uma cristalização (reificação) do estereótipo de aluno de escola especial, assim como o da escola comum ou regular.

Construir e desconstruir

A prática promove perguntas, a realidade demanda respostas, a comunidade necessita argumentos, a ciência almeja descobertas e os sujeitos da educação especial clamam ser escutados. Ao analisar a educação especial, para deixar como está ou para transformá-la, é mister desconstruir conceitos e pôr em jogo um enorme atrevimento de pensamento. Não basta repetir o que expressam, sugerem, ditam ou proferem os autores. Pensar a educação especial, é também pensarmos em nós como sujeitos preconceituosos, que nos vemos obrigado a revisar nossas concepções dia após dia para não nos deixarmos submergir por certezas.

Um dos pontos de barreira ou obstáculos que se apresentam para a análise da educação especial está na distância que há entre o que a academia enuncia e o que o professor consegue fazer imerso no sistema de atividade que habita. Como afirma Baquero (2002, p. 60), a atividade situada, se produz na interrelação dialética de componentes que consideram o aluno, ao docente, a comunidade, os objetos de conhecimento, a divisão de tarefas, os instrumentos e os objetivos. Mas não são os únicos componentes, o sistema de atividades está também habitado pelo humano: as posições de poder que geram dentro dos espaços de trabalho, as

paixões, as rivalidades, os ciúmes, que configuram modalidade de intervenção específicas. Um agente educativos utiliza modalidades de intervenção diferentes, ainda cumprindo as mesmas funções, influenciado por emoções (ciúmes, inveja, traições, posicionamentos subjetivos a respeito de seus colegas) que cada espaço e equipes de trabalho o geram. Ou seja, as intervenções psicoeducativas não estão estabelecidas como uniformes, não mantém um padrão ou uma regularidade, não são objetivas, estão guiadas por componentes objetivos e subjetivos. Ainda que nos espaços de práticas, nas práticas situadas, e nos espaços onde a atividade se realiza, se pretenem mostrar como sem carga subjetiva e como neutrais, não arbitrarias.

Desdobradas estas dimensões se faz visível que, ao teorizar acerca da educação especial, não basta definir as patologias ou diagnósticos dos sujeitos alunos, se faz necessário analisar todas as dimensões em sua interdependência dialética.

Há um construto escolar (KAPLAN, 1997; 2000) que sustenta que há crianças que aprendem mais que outras, nesta afirmação permanecem veladas as particularidades do contexto escolar: a graduação, o sistema de promoção, a acreditação de saberes, as expectativas de resultados pré-pautadas, as quantidade de alunos por curso, o salário e a profissionalização docente, as políticas educativas. Invisibilizados esses componentes, todos os olhos pairam sobre o aluno, sobre suas características, suas peculiaridades, ressaltando suas restrições e considerando a diferença como deficiência. Em algumas ocasiões, estas construções argumentativas clausuram os debates e de maneira inercial promovem critérios de seleção, classificação e nomeação. Gerando intervenções e práticas psicoeducativas que não conseguem advertir de que maneira deixam lacunas nos processos de construção da identidade. A proposta de uma desconstrução da lógica que sustenta estes modos de pensar nas diferença se perfila como a única saída do labirinto, pelo contrário, novas políticas inclusivas se constroem sobre cimentos de antigas concepções. Não necessitam mais e mais informações sobre as chamadas patologias. Tem que mudar as perguntas. Ao redefinirmos a partir desta perspectiva, como dirigidos pelo *Hilo de Ariadna*, estaremos em condições de desbravar o caminho e chegar quase à origem: As hipóteses diagnósticas. Recém se detecta um sinal de identidade um pouco separada dos parâmetros de desenvolvimento tradicional, se inicia um processo de detecção (cada vez mais precoce) de características, consideradas como anomalias. Sobre estes sinais começa a se constituir a anomalia do sujeito, com o perigo de considerar que os referidos sinais são imutáveis.

Cabe como exemplo o seguinte trecho extraído de uma pesquisa de dissertação de mestrado.⁵

Não prestou atenção, é deleixado, na verdade necessita que lhe repitam as frases: ‘você tem que colocar isso aqui’. Coloca uma vez, mas já na segunda não o faz, se esqueceu, precisa de alguém que fique do seu lado, que lhe diga ‘põe isso em seu lugar, se lembre’, que repita várias vezes; em alguns casos é possível corrigir ou ir conseguindo avçar. Eu te falo que se te um problema, ainda que seja neurológico, uma patodología, é, me parece, que não se pode reverter. Tudo depende do problema que tem cada criança.⁶

Um dos aspectos iniciais do longo processo de atribuição de características tem sua gênese nos processos de diagnóstico psicoeducativos. É no processo de avaliação doméstica, onde tudo se inicia. Este processo, atualmente, tem se tornado em um terrenos de lances interdisciplinários, entre as certezas das ciências médicas e as sempre opináveis, questões pedagógicas. Para o consenso social, assim como, para a doxa e para a dota, o diagnóstico médico oferece hipóteses de certza e objetividade, e é possível que as ciências médicas assim o possibilitem; no entanto, para o campo educativo essas considerações não mantêm o mesmo valor. Tomemos como exemplo um lesão cerebral, para as ciências médicas esta lesão é imutável, por outro lado, para as ciências pedagógicas é possível iniciar um processo de aquisição de habilidades o conhecimento para além das marcas de uma lesão, até superá-las.

Esta é a diferença entre o que a medicina pode argumentar e o que a pedagogia pode conseguir quando se entende como a melhor estratégia social para a tração do desenvolvimento, ao conceber a educação e a escolarização como uma série infinita de estruturas.

Considerando a estrututa de aconrdo com o que sugere Vygotsky (1995) em “[...] o processo de aprendizagem se constata dos níveis de desenvolvimento: o atual, que representa o que o aprendiz se sabe, e o potencial, que representa o que este pode chegar a saber”. Em sua teoria, cunha o termo zona de desenvolvimento proximal (ZPD) com o que se

⁵ En las entrevistas realizadas dentro de la investigación de Sipes (2012) Tesis de Maestría en Psicología Educacional (Inédita). “Concepciones de la inteligencia en la práctica psicopedagógica. El diagnóstico de los sujetos caracterizados como deficientes mentales”. Entre el conservadurismo y la herejía. La lucha por el significado. Facultad de Psicología. UBA. Bs As Argentina. Se permean las representaciones acerca de la inteligencia de los alumnos que sostienen los agentes psicoeducativos y las modalidades y circuitos de construcción de hipótesis diagnósticas de los alumnos.

⁶ No prestó atención, es desprolijo, a lo mejor necesitan que les repitan las consignas: ‘vos tenés que poner esto acá’. Lo pone una vez, pero ya la segunda se fue, se olvidó, necesita alguien que esté al lado, que le diga ‘poné eso en su lugar, acordarte’, que se lo repita; en algunos casos es posible corregir o ir logrando avances. Yo no te digo que si tiene un problema aunque sea neurológico, una patología, es, me parece, que no se puede revertir. Todo depende del problema que tenga cada chico.

refere a um grau de conhecimento que se encontra em um nível imediatamente acima do que o aprendiz possui em um momento determinado. Segundo esta teoria, a aprendizagem é mais eficaz quando o aprendiz trabalha com outra pessoa; através da interação, o aprendiz constrói seu conhecimento e pode progredir do desenvolvimento atual até o potencial. Em princípio, se pensou que para que se produzisse tal estrutura, era necessário que um dos participantes fosse um indivíduo sábio ou mais sábio, capaz de transmitir conhecimentos ao menos sábio; é o caso da interação professor-aluno ou pai-filho. Estudos recentes sobre interação em sala de aula, demonstram que a estrutura pode se dar entre pares, quer dizer, entre aprendizes com um grau similar de conhecimentos; é o que se tem denominado estrutura coletiva.

Eficiente/deficiente. (A arte como complemento teórico)

Eeyore começou Terapia Ocupacional, sua tarefa consiste em colocar palitos chineses em um envase de papel. Ao chegar em sua casa, espalha os palitos sobre o tapete e procede lenta e cuidadosamente o trabalho de afundá-los em sus evoltos de papel. Mas não antes de examinarlos de perto. Quando descobre um quebrado ou partido, exclamava, lamentando-se: - Muito ruim! Este palito é uma peça para jogar fora! E o levava à cozinha onde jogava, respeitosamente, no lixo. (KENZABURO, OÉ, 1983, “*Despertad Oh jóvenes de las nueva era. Capítulo IV*”⁷)

Para complementar a teoria, em algumas ocasiões a arte colabora dando novas formas ao já conhecido. Em sua novela autobiográfica (op cit) Oé, K relata sua experiência como pai de um jovem que nasceu com uma afeição que produz uma deficiência. O relato, além de nos aproximar da perspectiva dos pais frente a tal deficiência de seu filho, promove uma posição inclinada a compreender as marcas subjetivas de uma denominação que coloca o sujeito que a porta em inferioridade em relação aos demais. No fragmento que se expõe como epígrafe, é o próprio Eeyore (o jovem deficiente) quem nos permite dimensionar através de um ato simbólico a crueldade das nomações desvalorizadoras e das marcas visíveis e resistentes, que deixam na subjetividade. Por outro lado, a novela nos permite pensar um mundo onde a

⁷ Eeyore comenzó Terapia Ocupacional, su tarea consiste en colocar palitos chinos en un envase de papel. Al llegar a su casa extiende los palitos sobre la alfombra y procede lenta y laboriosamente a enfundarlos en sus envoltorios de papel. Pero no antes de examinarlos de cerca. Cuando descubría uno roto o partido, exclamaba, lamentándose: - Demasiado malo! ¡Este palillo es una pieza para desechar! Y lo llevaba a la cocina donde lo sepultaba respetuosamente en la basura. (KENZABURO, OÉ, 1983, “*Despertad Oh jóvenes de las nueva era. Capítulo IV*”)

restrição do sujeito não se converte em uma deficiência social, daí o sugestivo título como um clamor às novas gerações em vista de modificar a conceitualização sobre tal deficiência.

O conceito e a categoria de deficiência, tem sido analisados pela humanidade e através de várias disciplinas: as ciências médicas, a filosofia, as ciências da educação, a psicologia, a sociologia, as ciências jurídicas entre outras, que tem tentado dar respostas e por sua vez formular novas perguntas acerca dos alcances do termo. Afortunadamente, este conceito, como tantos outros, muda de significado com o decorrer da história ou com os usos e costumes que os novos modos de estar no mundo o imprimem. A concepção de deficiência muda, se transforma, no entanto, a restrição que produz esta maneira de denominar pode ser imodificável. O defeito⁸ pode ser o mesmo: cegueira, surdez, deficiências cognitivas, restrições motoras entre outras. Isso não tem variações maiores. Poderão mudar as causas, assim como os diagnósticos e prognósticos. Atualmente, são denominados como deficientes os sujeitos que são portadores de alguma restrição física, psíquica ou cognitiva.

Alguns obstáculos atuais residem na tensão entre o que se objetiva como deficiência e uma retórica que tende à integração social dos sujeitos assim denominados, o que gera uma oscilação perndular permanente tanto em práticas, como em intervenções.

Existem variações e constâncias, e em alguns casos entramados de significações que se encontram ligados à associação com certas funções físicas ou psicológicas ou o considerado, historicamente, como disfunção. Podemos exemplificar com o funcionamento – disfunção do órgão da visão, quando associada ao ato de leitura e escrita convencional. Os cegos não podem (até hoje) escrever com lápis e papel, esta hegemonia no modo de conceber o ato de escrita impedia que acessassem o uso do escrito e lido, a criação cultural⁹ do sistema Braille de leitura e escrita (específica para cegos), os permitiu fazer uso da língua escrita, antes limitada. As escolas para alunos cegos, tem se encarregado de transmitir este ensino, então ser cego não equivale ser analfabeto. Cabe dizer, se o cego encontra instrumentos ou ferramentas¹⁰ que o permitam a utilização de certas funções, por exemplo, ler através do tato em vez da vista, a restrição existe e não dicapacita para a lecto-escrita. Neste sentido, não está *dis* capacitado.

⁸ Assim denomina Vygotsky em seu livro “A defeitologia”. (1932) à restrição que no social se transforma em deficiência.

⁹ **Louis Braille** / (n. Coupvray (Sena y Marne, Francia). 4 de janeiro de 1809 – f.6 de janeiro de 1852) foi um professor francês cego, famoso pela invenção do sistema de leitura para cegos que leva seu sobrenome (sistem Braille).

¹⁰ Não mencionamos neste momento as TICS que que atraés de diversos programas – soft e hard – possibilitam um uso que substitui o sentido da visão pelo do ouvido.

Se as restrições não são as que se tem modificado, resulta possível pensar que a medida que o contexto se transforma, as deficiências mudam de significação. Assim, fica demonstrada a trascendência do social, ao descrever como o mundo em que habitamos está cheio de objetivos materiais e simbólicos (signos, sistemas de conhecimento) que estão construídos culturalmente e conseqüentemente têm uma origem histórica e um conteúdo social.

Por outro lado, as ações humanas, implicam mediações de instrumentos e signos e é nestas trocas ou mediações onde se controem as concepções que acompanham também os sentimentos.

No caso dos denominados descapitados, o processo é semelhante, mas ao estar imbricado no senso comum sobre certas características dos sujeitos, se naturaliza sua exclusão atribuindo a alguma impossibilidade de sua parte. Este é um longo processo de subjetivação, de construção de identidade, de identificações. Este proceso social deixa lacunas resistentes(indelebles), das quais é difícil escapar e como sucede no caso Eeyore (quando classifica palitos), conclui que aqueles que vieram falhados, devem ser descartados, eliminados.

Diziamos que a arte nos ajuda onde os fenômenos sociais ficam elididos das palavras. Agora utilizamos uma expressão artística pouco usual com a finalidade de tornar visível uma situação escolar. As séries animadas, não tem sido (suficientemente) motivo ainda de estudos a respeito das concepções se senso comum que reproduzem na elaboração de seus personagens.

Em uma recente investigação realizada na Universidad de Buenos Aires¹¹, se analisou teoricamente o alcance das representações sociais acerca dos sujeitos considerados com restrições cognitivas (retardos mentais, retardos de maturidade, retardos de desenvolvimento), através das séries animadas. Focalizando fundamentalente a série “*Os Simpsons*”, em um segmento de análise de todos os episódios que apareceria Ralph, ou Rafa (um menino o qual se supõe ter restrições cognitivas). Em todos os episódios aparecem referências eloquentes a respeito das concepções acerca da deficiência ou dicapacidade do personagem. O que resulta mais pertinente para o tema que estamos abordadno, é o capítulo: “Lisa vegetariana”¹², no

6. Na pesquisa realizada acerca das *Concepções acerca de crianças com restrições cognitivas em séries animadas e comics o caso de Os Simpsons* PRIG. Programa de reconhecimento Institucional de Pesquisas não creditadas(acreditadas. Convocatoria 2012/2012¹¹. Diretora de Projeto de Pesquisa: Mg Sipes M. Se destacam vários fragments de capítulos onde se permeiam os adjetivos qualificativos e trato diferencial que ortogam ao personagem Rafa ou Ralph.

¹² <http://www.lossimpsonsonline.com.ar/capitulos-online/espanol-latino/temporada-7/capitulo-5>

qual aparece uma referência específica à professora da turma. Se descreve uma cena em que todos os alunos têm que realizar uma tarefa escolar, Rafa não consegue realizá-la. Então a professora o diz:

- *'Dorme, enquanto as outras crianças aprendem'*.

Em alguns casos, os professores supõem que há alunos que não irão aprender, nem ao ritmo, nem ao nível, nem em iguais circunstâncias que os demais alunos, nestes casos os professores deixam de ensinar. Já não os ensinam, nem confiam que podem aprender. Como destacam Rezende *et al.* (1978, p. 42) há determinadas crianças que se tornam invisíveis dentro da sala de aula, se invisibilizam suas necessidades, suas modalidades peculiares. Para alguns docentes esta criança não é seu aluno, não faz parte *do amálgama* de seu grupo. Nestes casos os agentes educativos encarnam uma representação que considera inalteráveis as restrições cognitivas dos sujeitos que têm ritmos de desenvolvimento diferentes a sua medida.

Assim como destacam Sipes y Di Falco (2016) op cit. Suponer que as restrições cognitivas são inalteráveis é desconhecer, em princípio, a função das estratégias pedagógicas. Quem, por razões teóricas, construímos confiança (CORNÚ, 1.999) nas estratégias pedagógicas, compartilhamos a afirmação que sustenta Terigi (2006, p 35). “[...] Dadas as estratégias pedagógicas adequadas, todos os sujeitos podem aprender”

Existe uma supervalorização de um tipo de tarefa homogênea e independente dos modos de aprender de cada aluno, neste caso falamos de uma questão didática e ética, a desvalorização ou o desconhecimento da potência que possuem as adequadas interações pedagógicas. O olhar atento sobre as novidades, que estas interações produzem na aprendizagem, na aparição de novas condutas e na aquisição de conquistas duradouras.

Nas teorias, e por tanto nas práticas de sala de aula tem intervindo correntes e enfoques psicológicas que consideram, tal como postulam Castorina (2001). Castorina y Baquero (2005) ‘capacidades naturais das crianças, independentemente das condições educativas’ Argumentos e falta de argumentos que tem criado estratégias pedagógicas que diferenciam os diferentes.

Considerações finais

Conforme Benasayag (2010, p 10):

A etiqueta faz acreditar, graças à classificação e ao diagnóstico que se tem feito visível algo que em uma pessoa seria de ordem da essência e que se transforma em essência visível.¹³

Ao desconhecer o contexto como produtor de condições, podem variar as nomações dos traços de alteridade: inâncias difíceis como denominava Vigotsky em 1928, sujeitos com necessidades especiais, crianças com problemas de aprendizagem, crianças com necessidades educativas especiais, com capacidades diferentes, integrados, etc. Só se busca uma nova denominação, no entanto, o substrato é sempre marcar a diferença.

A história educacional dos sujeitos assim denominados atravessou a negação de seu direito à educação, passando por um período de reconhecimento do direito à educação diferenciada para as reformas que tentam dar um giro integrador. É uma história de desencontros entre a letra das leis e normativas e as condições que se propiciam a partir do estado. Deixando que as coisas sucedam, deixando em situação de opacidade do que ocorre nas salas de aulas. Para o bem ou para o mal. Este divórcio entre políticas e práticas deixa aos atores educativos em um marco em que se sentem que as políticas educativas tendentes à inclusão deixam as escolas sozinhas. O que as transforma em um terreno fértil para ficar nas mãos de terceiros (ONG; Obras sociais, convênios médicos privados, instituições privadas encarregadas de apoios específicos, etc).

Para concluir, sempre vale a pena recordar as palavras alentadoras de Paulo Freire “Seria impensável a construção utópica sem a esperança como estratégia”. As políticas públicas, além de criar normas a partir de uma perspectiva geral deveriam ser solidárias com a identificação de situações individuais. As atuais políticas públicas a respeito das pessoas com restrições e no caso particular dos alunos (pessoas situadas no contexto escolar) se separam das ações de sala de aula porque não acompanham a letra da norma com apoios financeiros e ações específicas, que permitam o cumprimento da normativa.

Não só por resguardar o direito de que todos os alunos do sistema educativo possam aprender, nem sequer para que todos os educadores tomem consciência de que a aprendizagem escolar é um ferramenta cultural que tem uma extraordinária potência como tração do desenvolvimento humano, mas e fundamentalmente para que nunca mais uma criança/aluno seja empurrada para a autoconvicção de que ele não pode aprender, que não

¹³ La etiqueta hace creer, gracias a la clasificación y al diagnóstico que se ha hecho visible algo que en una persona sería del orden de la esencia y que se transforma en esencia visible.

entra em sua cabeça, como no caso de nosso querido Ralph que se autodenomina: - Sou especial.

REFERÊNCIAS

- ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional**, N° 26.206. Disponible en www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf. Acceso em: 10 jan. 2019.
- BAQUERO, R. Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. **Perfiles educativos**, Tercera Época, v. XXIV, Nos 97-98. México, 2002. p. 57-75
- BENASAYAG, M.; SCHMIT, G. Ética y etiqueta. En: **Las pasiones tristes**. Sufrimiento psíquico y crisis social. Siglo XXI. Buenos Aires 2010
- CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. La calificación de la inteligencia en la escuela. Una perspectiva sociológica. **Revista Propuesta Educativa**, Madrid, Miño y Dávila, FLACSO, Año 1, n. 12, p. 20-27, 1995.
- CASTORINA, J, A. La significación de las teorías psicológicas en la educación especial. **Perfiles educativos**, UNAM, v. XXII, n. 89-90, 2001.
- CASTORINA, J. A. **Baquero Dialéctica y psicología del desarrollo**. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Amorrortu Editores. Bs As – Madrid. 2005
- CORNU, L. La confianza en las relaciones pedagógicas. En: FRIGERIO, G.; POGGI, M.; KORINFELD, D. (comps). **Construyendo un saber sobre el interior de la escuela**. CEM- Novedades Educativas. Buenos Aires, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza**. SXXI. Editores: Bs As, 2015
- KAPLAN, C. **La inteligencia escolarizada**. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. México. Argentina, 1997.
- KAPLAN, C. Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Aique Grupo Editor. Bs As Argentina, 2000.
- KENZABURO, Oé. **Despertad Oh jóvenes de las nueva era**. Seix Barral. Japón, 1983.
- SIPES, M. 25 y un quemado. En: **La integración como polémica: La educación especial resiste**. “25 y un quemado” Novedades Educativas Reflexión y debate, Año 16, n. 160, Argentina - México, 2004.
- SIPES, M. **Concepciones de la inteligencia en la práctica psicopedagógica**. El diagnóstico de los sujetos caracterizados como deficientes mentales. 2012. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, UBA, Bs As, Argentina.

SIPES, M. Los micro-procesos de estigmatización y exclusión. Reflexión sobre el diagnóstico psicoeducativo en niños escolarizados. En: KAPLAN, C.; SARAT, M. (org.). **Educacao, Subjetividade e diversidade**. Pesquisas no Brasilena Argentina.Londrina: UEL. 2014.

SIPES, M.; DI FALCO, S. Soy Especial aesthetika© International Journal on Subjectivity, Politics and the Arts. **Revista Internacional sobre Subjetividad**, Política y Arte, v. 12, n. 3, p. 27-31, 2016.

TERIGI, F. Comp. “Diez miradas sobre la escuela primaria”. Siglo XXI. Editores, 2006

REZENDE. **The Public Sector and Education Costs in Latin America**. InterAmerican Development Bank, Government of Mexico, 2013.

M & LAPHAM, K. Learning to see invisible children. **Inclusion of children with disabilities in Central Asia**. Open Society Fundations. Budapest, 1978.

VYGOTSKY, L. **Fundamentos de defectología**. En obras completas, tomo V . Pueblo y Educación. La Habana, 1995.

Como referenciar este artigo

SIPES, Marta. Inclusión en educación : perspectivas que rozan lo político y cincelan lo humano. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 717-729, abr. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12202

Submetido em: 06/08/2018

Aprovado em: 21/09/2018